

Mihály Ottó

## Elmélet és empiria az oktatás kutatásában

*A címben szereplő „elmélet” és „empíria” viszonya természetesen túlságosan is bonyolult, szerteágazó kérdés ahhoz, hogy egy ilyen rövidre szabott eszmefuttatás keretébe beleegyezőmőszölhetnénk. Itt és most – nem tagadva, hogy az alkalomhoz is igazított módon – a magyar pedagógiai gondolkodás kontextusában venném szemügyre, külön is érintve a hetvenes és nyolcvanas évek empirikus vizsgálatainak tudományelméleti hatását.*

Az „elmélet” és „empíria” viszonyának kérdése az egész magyar pedagógiát és „benne”, „mellette” a – hosszú időn keresztül lappangó, csak esélyként létező – neveléstudományt is végigkíséri. A „végigkíséri” azt is jelenti, hogy mind az elmélet, mind az empiria, mind pedig a kettő viszonyának értelmezése beleágyazódik a magyar pedagógia paradigmatis és specifikusan magyar jellemzőibe. Beleágyazódik, illetve egy tisztán tudományelméleti értelmezéshez képest sajátos, nem egy esetben politikai színezetű problémaként exponálódik. S ez a beágyazottság, ha nem zárja is ki, de igencsak megnehezíti a probléma tudományos, azaz tudományelméleti, metodológiai kezelését és vizsgálatát.

A magyar pedagógiai gondolkodás egyik jellegzetessége, hogy az „elmélet” fogalma sem azt jelenti, amit az a tudomány-metodológiában jelent. Ebben a gondolkodásban – a közép-kelet-európai, kiterjesztve: a kontinentális pedagógiai paradigmával egyező módon – az elmélet fogalma hosszú időn keresztül és folyamatosan a deduktív logikájú programpedagógiákkal azonos. Ebben a paradigmában – *Fináczy, Prohászka, Weszely*, avagy *Imre Sándor*, vagy majd a „szocialista pedagógia” – az úgynevezett pedagógiai elméletek nem elméletek, azaz nem elméletek az oktatásról, a nevelésről, hanem „tanok”, oktatástanok, neveléstanok, általános érvényűnek tekintett tanítási, nevelési programok. Ezek a pedagógiák nem azért nem tudományok, mert nem felelnek meg az egyik tudományos paradigma, az analitikus-empirikus paradigma követelményeinek, ettől még lehetnének, hanem azért, mert nem is elméletek a szó episztemológiai értelmében. Kérdéseik, logikájuk nem a „tisztá ész”, hanem a „gyakorlati ész” kérdései és logikája. (NB! Ezért nem lehet a pedagógia tudomány, ami nem zárja ki, hogy ne volna, ne lenne lehetséges neveléstudomány vagy oktatástudomány.) Az már némileg magyar sajátosság, hogy ezek a programpedagógiák nemcsak teleologikus, nemcsak célracionális, hanem teologikus, azaz hitre épülő jellegűek is. (Nincs mód az érvelő bizonyításra, de ez érvényes az úgynevezett szocialista pedagógia tipikus konstrukcióira is.)

Az a paradigmatis konstrukció, amelyben az elmélet egyenlő a programpedagógiával, az empiria fogalmát és értelmezését is torzíja, ha úgy tetszik, bezárja a programpedagógia logikájába. Az empiria azonosul a tapasztalattal. Pontosabban: a pedagógiai, oktatási, nevelési empiria egyenlő a programpedagógiák realizálása során keletkező – annak paradigmájában értelmezendő – tapasztalattal. Az ötvenes, hatvanas, hetvenes évek kutatásmódszertani tankönyveire jellemző szlogen – hogy tudniillik az elmélet egyik forrása a tapasztalat, illetve hogy az elméletet ellenőrizni kell a tapasztalattal – valójában azt jelenti, hogy a programban leírtakat kell összevetni a program megvalósítása során keletkező tapasztalatokkal.

Ha az empiria egyenlő a – fenti értelemben vett – tapasztalattal, az azt is jelenti, hogy az empirikus-analitikus kutatómódszertani paradigmát mintegy kizárjuk a gondolkodásunkból. Az empirikus-analitikus paradigmában ugyanis az „adat” képzése (hogy tudniillik mi is a tény, mi is az adat), az adatok megismerése, gyűjtése, rendezése, feldolgozása egy – a programpedagógia célracionalitásától teljesen független – módszertani elmélet szigorú követelményeinek van alávetve.

Az elmélet és empiria fogalmának a programpedagógia és a tapasztalat fogalmaival történő rejtett behelyettesítése nem mentes a politikai vonatkozásoktól sem. A programpedagógiák – ez célracionális és teologikus struktúrájukból következik – mindig hordoznak politikai konnotációkat. Nemcsak értékekhez, hanem hatalmi érdekekhez, hatalmi konstrukciókhoz is kötöttek. Ezért, ha ezek a pedagógiák definiálhatják az elméletet és az empiriát is, a valódi kutatási paradigmák (az analitikus, az empirikus, a szimbolikus, a kritikai) mindig rendszeren kívül jelenhetnek csak meg. Nem véletlen tehát, hogy a magyar oktatáskutatás történetében felbukkanó elméleti vagy analitikus-empirikus megközelítés a pedagógiai establishmenttel szemben jelentkezik, és mindig „haladó, progresszív” jellegűnek mutatkozik, sőt a tekintélyuralmi, diktatórikus rendszerekben magára vonta az „ellenzéki” minősítést is. Ez az a kontextus, ahol az ellentét – a tudományos közéletben is – könnyen az elmélet és empiria ellentmondásaként jelenik meg, miközben a valódi ellentét a programpedagógia (amelyet a politika „csak” legitimizál) és a kutatás logikája, általában fogalmazva: a kutatási paradigmák között feszül.

A programpedagógiákról nem az „igaz” és „hamis” értékek mentén döntünk, hanem társadalmilag és/vagy politikai, hatalmi eszközökkel legitimáljuk, elfogadjuk. A kutatás megismerő logikája és a programpedagógia célracionális logikája kontradiktórikusan viszonyul egymáshoz. (Csak megjegyzem, az úgynevezett akciókutatásban sem a két logika egymásba mosásáról, hanem „csak” egy folyamatban történő együttes, egymásra épülő alkalmazásáról van szó.)

Az „elmélet egyenlő programpedagógia”, „empiria egyenlő tapasztalat” gondolati konstrukciója és az ebbe bezárt „tudományosság” egészen a hetvenes évekig uralta a magyar pedagógiát.

A fogalmak e jelentéstartalmainak nem kevés szerepe van abban, hogy

- a magyar fejlődésben az oktatáskutatás és általában a neveléstudomány csak igen nehezen találta, találja a rést, a kiutat a pedagógia célracionális gondolati konstrukciójából;
- a magyar fejlődésben még alig-alig jelent meg a pedagógia nyelvezetétől elkülönülő, elváló neveléstudományi nyelv.

A már meginduló szociológiai vizsgálatok irritálták ugyan a programpedagógiát, de a pedagógia „külsőként” kezelte azokat, és ezért nem kezdték ki a fenti kontextust. Bár legitimációs zavart okoztak – „jó-e a program?” –, nem kérdőjelezték meg magát a gondolati konstrukciót. Az elmélet és empiria ezen torz jelentéstartalmain, illetve az ezt is tartalmazó gondolati konstrukción az első jelentős, átrendeződést is elindító rést a hetvenes,

---

*A programpedagógiák – ez célracionális és teologikus struktúrájukból következik – mindig hordoznak politikai konnotációkat. Nemcsak értékekhez, hanem hatalmi érdekekhez, hatalmi konstrukciókhoz is kötöttek. Ezért, ha ezek a pedagógiák definiálhatják az elméletet és az empiriát is, a valódi kutatási paradigmák (az analitikus, az empirikus, a szimbolikus, a kritikai) mindig rendszeren kívül jelenhetnek csak meg. Nem véletlen tehát, hogy a magyar oktatáskutatás történetében felbukkanó elméleti vagy analitikus-empirikus megközelítés a pedagógiai establishmenttel szemben jelentkezik, és mindig „haladó, progresszív” jellegűnek mutatkozik.*

---

nyolcvanas években megindult eredménymérések ütötték. (Más történeteket, például az alternatív elméleti bázist is kereső iskolakísérleteket, akciókutatásokat, az elméletnek a programpedagógiáról való leválási kísérleteit stb. most tudatosan zárójelbe teszem.) Az IEA felmérés importja, a *Báthory Zoltán* vezette, menedzselte műhelyben konstruált TOF-felmérések konkrét, közvetlen hozamuk mellett (ezekről most nem szólnék) a tudományelméleti, kutatómódszertani gondolkodásban is átrendeződéseket indítottak el.

Bár igen izgalmas lenne elemezni magát a hatás folyamatát is, ehelyütt csak a következmények listázására van lehetőségem:

A vizsgálatok világossá tették, hogy az empiria fogalma nem azonos a programpedagógia logikájába zárt tapasztalat fogalmával. Ez legalábbis két dolgot jelentett. Kiderült, hogy az empiria független, a kutatás számára függetleníthető a programpedagógiától. (A politikai és irányítási adminisztráció ezt az összefüggést értette meg, a leghamarabb és ez irritálta a programpedagógiában érdekelt szakmaiság egy részét is.) Továbbá az „empíria” maga is konstrukció, amelyet tudományos, kutatómódszertani követelmények alapján kell konstruálni. Ezek a követelmények viszont elméleti jellegűek, azaz, hogy „mi az empiria?”, azt az adott elméleti paradigma határozza meg.

Az eredménymérések „importáltak” egy, a programpedagógia logikájával semmilyen kapcsolatot nem mutató tudomány jellegű, azaz feltáró, megismerő jellegű paradigmát, az analitikus-empirikus kutatómetológiai elméletet, amely magáról a kutatási tárgyról (oktatás, nevelés) és az elméletről is más tételeket fogalmaz meg, mint a programpedagógia: az elmélet univerzális jellegű, nem kötődik a körülményekhez, a speciális kontextushoz; az elmélet értéksemleges, az elmélet csak a tények (adatok) összefüggéseit írja le; a nevelés elkülönült és analitikusan elkülöníthető variációk interaktív rendszere; a tudás formalizálható.

Nem kell egyetértenünk ezzel a paradigmával ahhoz, hogy elfogadjuk: ez a paradigma – miközben látszólag csak az empíriára vonatkozó értelmezésében jelent „újat”, mást, mint a programpedagógia „tapasztalat” fogalma – az „elmélet” olyan értelmezésével dolgozik, amely a programpedagógia célracionális logikáját a tudományon kívülre helyezi.

Az IEA- és a TOF-felmérések jelentősége tehát nemcsak abban van, hogy pragmatikus kihívást jelentettek a programpedagógia számára (a teljesítmények átfogalmazásával és mérésével szembesítették saját minőségével), hanem itt Magyarországon újra elindították a pedagógia és a nevelés/oktatás/tudomány(ok) megkülönböztetésének gondolati és szervezeti folyamatait. Természetesen nem gondolom, hogy e folyamat célja (avagy eredménye) a pedagógia és a neveléstudomány közötti gondolati és „hasznosítási” kapcsolatok valamiféle felszámolása lenne, lehetne. Az azonban meggyőződésem, hogy a neveléstudomány immanens fejlődése és peremfeltételeinek (finanszírozás, organizáció, képzés stb.) fejlesztése csak akkor mehet végbe, ha minden tekintetben kilép a pedagógiát közvetlenül szolgálni kívánó „kézilány” szerepéből.